

Richard Sigel
Elke Inckemann
(Hrsg.)

Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb

Theorien, Konzeptionen und Methoden in
den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

*Das fachwissenschaftliche Kolloquium vom 23.02.2017 wurde von der Stiftung
'Politische Bildung und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern'
Sitz München gefördert.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Maren Gehrman, München.

Umschlagfoto: © Britta Pedersen / picture alliance / ZB.

Kinder einer Willkommensklasse nehmen am 07.01.2016 in Berlin in der Leo-Lionni Grundschule am Deutschunterricht teil.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2154-4

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Richard Sigel und Elke Inckemann

Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund
im Sprach- und Schriftspracherwerb in den Jahrgangsstufen 1 & 2
der Grundschule 9

Beiträge

Anja Wildemann

Heterogenität als Ziel von Bildung. Diagnostizieren, unterrichten
und fördern im Sprachlichen Anfangsunterricht 23

Jörg Roche und Elisabetta Terrasi-Haufe

Focus on Handlung. Zu den Grundlagen einer
handlungsorientierten Sprachdidaktik 35

Evelyn Beck und Magdalena Michalak

Lernszenarien zur Sprachförderung in Klassenstufe 1 und 2 –
Chancen und Grenzen 51

Franziska Egert

Wirkung vorschulischer Sprachförderung –
Stolpersteine und Praxisimplikationen 65

Mohcine Ait Ramdan

Zur Rolle der mündlichen Kompetenz beim Schriftspracherwerb
in der Zweitsprache Deutsch 79

Kathrin Gietl

Sprachsensibler Unterricht in der Regelklasse 89

Katja Feigenspan und Magdalena Michalak

Sprachbewusst naturwissenschaftliche Kompetenzen
im Sachunterricht aufbauen 99

Andreas Mayer

Sprachliche Optimierung von Lesetexten für Kinder
mit beeinträchtigtem Sprachverstehen 113

Claudia Glotz und Jessica Lindner

Erzählende Texte schreiben im Kontext des Deutschen
als Zweitsprache 125

Barbara Geist und Christopher Hesselbarth

„also <h> ist groß weil das substantiv ist?“
Rechtschreibfähigkeit und Rechtschreibgespräche
einer Schülerin mit Deutsch als Zweitsprache 137

Marion Gretzer, Martin und Waltraud Klein

„Sprache als Geschenk der Verständigung“ – eine an-sprechende
Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache 149

Kai Nitsche und Kathrin Gietl

Individuelle Förderung in Ganztagsgrundschulen:
Ein Projekt zur Unterstützung bildungsbenachteiligter Kinder
im Schriftspracherwerb 161

Petra Hiebl und Maria Kirschhock

Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Kindern
mit Flucht-/Migrationshintergrund im (Schrift-)Spracherwerb 171

Elke Inckemann, Anna Lautenschlager und Anne Frey

Sprachliche und schriftsprachliche Förderung von Kindern
mit Fluchthintergrund – Erste Ergebnisse aus dem Projekt LUK! 187

Richard Sigel

Ausgewählte Diagnose- und Förderansätze
für DaZ-Kinder in der 1. und 2. Klasse 199

Richard Sigel

Leitfaden zur Lernausgangs- und Lernprozessdiagnostik für
Kinder mit aktueller Flucht- oder Migrationserfahrung – eine
förderdiagnostische Herausforderung der Grundschulpädagogik 217

Autorinnen und Autoren 229

Jörg Roche und Elisabetta Terrasi-Haufe

Focus on Handlung. Zu den Grundlagen einer handlungsorientierten Sprachdidaktik

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden ausgehend von ihren spracherwerbstheoretischen Grundlagen die Grundprinzipien der handlungsorientierten Sprachdidaktik präsentiert. Neben einer Darstellung zentraler Aspekte von Spracherwerb und Sprachenverarbeitung wird auf Konzepte der Handlungsorientierung und deren Umsetzung in ein integratives Konzept der Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund eingegangen. Abschließend wird auf die Wirksamkeit von szenariedidaktischen Ansätzen eingegangen.

2 Prinzipien des Spracherwerbs

Die Erkenntnis, dass Sprache am besten und effizientesten in bedeutungsreichen und relevanten Kontexten erlernt wird, in denen Schülerinnen und Schüler selbst sprachlich handeln müssen, wird zwar mittlerweile in der Sprachdidaktik zur Kenntnis genommen, aber kaum konsequent umgesetzt, weder in der Materialentwicklung, noch in der Ausbildung von Lehrkräften. So existiert in der Deutsch- und DaZ-Didaktik ein vorwiegend rudimentäres Verständnis von Sprache vor, das im Wesentlichen auf die traditionelle Formenlehre beschränkt zu sein scheint. Die Grundlagen der linguistischen Pragmatik, etwa nach dem Modell von Bühler (1934), finden keine Beachtung. Nach diesem Modell von Bühler (1934) erfüllt das sprachliche Zeichen gleichzeitig die Funktion von Symbol, Symptom und Signal. Demnach kommt Sprache immer in einer Dreieckskonstellation zwischen Sender, Gegenständen und Sachverhalten und Empfänger vor. Das Symbol bei der Darstellung oder Repräsentation von Gegenständen und Sachverhalten ist aber nicht objektiv oder neutral gegeben, sondern ist als subjektiver Ausdruck (Symptom) der Perspektive eines Sprechers oder Schreibers, kurz eines Senders, realisiert, der damit (Signal) an einen Empfänger appelliert. Kommunikation ist dann authentisch, wenn alle drei Bezüge nach Bühlers Modell realisiert sind (vgl. Roche 2013, 197f).

Authentische Kommunikation, oder besser Interaktion, d.h. nicht nur verbales sprachliches Handeln sondern auch non- und paraverbales, bildet die Grundlage

für den Erwerb von Sprachen. Dies gilt nicht nur für den Erstspracherwerb, der bereits vor der Geburt ansetzt, sondern für alle Formen von Sprachaneignung. Sprachliches Lernen ist ein sozial konstituierender und interaktiver Prozess (Richter 2005, 401f oder Quasthoff 2016), der nach Roche et al. (2012, 32) von den folgenden acht Prinzipien vorangetrieben wird.

2.1 Das Relevanzprinzip

Nach dem Relevanz Prinzip ist nachhaltiges Lernen immer zielgerichtet. Das ist nicht ausschließlich auf eine instrumentelle und extrinsische Motivation zurückzuführen, wobei diese eine wichtige Rolle spielt. Sprache ermöglicht durch soziale Vernetzung das Überleben einzelner Individuen: ein Säugling macht durch Schreien andere auf seine Bedürfnisse aufmerksam, ein Kleinkind durch Protowörter. Durch Sprache kann Wissen geteilt werden, Informationen aufgenommen und weitergegeben werden. So kann ein schnelleres Verständnis von sachlichen und sozialen Zusammenhängen erlangt werden. Genauso werden durch Sprache Zeit und Raum überwunden. Menschliche Interaktion ist dadurch nicht mehr auf das Hier und Jetzt beschränkt und das bringt erhebliche Vorteile mit sich. Daneben bietet Sprache die Möglichkeit, Teil einer Gruppe zu sein und erfüllt zentrale Funktionen für die Entwicklung von Identität.

2.2 Das Lexikalitätsprinzip

Das Lexikalitätsprinzip besagt, dass Wörter bzw. ihre Bedeutung die Grundlage für Spracherwerb bilden. Wenn Kinder beginnen, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, dann versuchen sie als Erstes, Dinge und Vorgänge zu erkennen, von anderen zu unterscheiden und zu benennen. Kinder nehmen dafür einfache Wörter oder Wortketten, die sie aufschnappen, weil sie für sie besonders wichtig sind (*da, ich*) und interessant sind (*Auto, Handy*) oder weil sie besonders häufig vorkommen (*Mama, Papa*). Wichtiger als die Häufigkeit sind allerdings die Inhalte und die Bedeutung, also die Semantik der Wörter. Die Erweiterung des Wortschatzes erfolgt – ähnlich wie beim direkten Worterwerb eines Kindes im Erstspracherwerb – über die Präsenz von einem Objekt, das benannt wird. Die räumliche Nähe, die Anschaulichkeit – das Begreifen – sind ausschlaggebend für den Erwerb der Wortbedeutung. Zur Wortbedeutung wird auf diese Art und Weise ein Konzept ausgebildet, das die Merkmale und Verwendungszusammenhänge beinhaltet. Das Konzeptwissen wiederum ermöglicht den indirekten Worterwerb über die Verbindung zu bereits bekannten Wortbedeutungen. So kann ein neues Konzept im Vorstellungsraum ausgebildet werden. Kinder bauen zu Beginn ihres Spracherwerbs ein Repertoire von Inhaltswörtern auf, später kommen Funktionselemente wie Präpositionen, Endungen und Artikel hinzu (Roche 2013, 77). Den Wortschatz erwerben sie dabei zum größten Teil nicht durch

explizites Training, sondern eher nebenbei in der Interaktion mit ihrer Umgebung, also inzidentell. Ähnlich ist es auch beim Zweitspracherwerb. Die Grammatik entwickelt sich aus den Wörtern und Interaktionssituationen. Sie wird von Lernenden erst dann gebraucht, wenn sie durch einzelne Wörter ihren Kommunikationsbedarf nicht mehr hinreichend ausdrücken können, wenn es also um die Anordnung verschiedener Elemente und deren Differenzierung geht. Um sie sich anzueignen, gehen Lernende dabei wie folgt vor (vgl. Roche 2013, 116): zunächst werden Mehrworteinheiten, Formeln oder Redewendungen, so genannte Chunks übernommen. Solange Lerner nur geringe Kenntnisse der neuen Sprache besitzen, übernehmen sie einzelne Elemente oder eben größere Chunks, ohne deren grammatische Strukturen zu kennen, kennen zu wollen oder kennen zu müssen. Kinder, die eine Erstsprache lernen, gehen dabei gar nicht anders vor, und übernehmen oft ganze Chunks und Formeln, ohne sie grammatisch zu analysieren. Solange die Übernahme ausreicht, muss auch keine Analyse und Regelbildung veranlasst werden (Roche 2013, 116). Lerner beginnen in der Regel schnell, aus Chunks Regeln abzuleiten. Das geschieht bezogen auf einzelne Konstruktionen und in unterschiedlichen Schritten: von der direkten Übernahme, über das Ausfiltern der Kernstruktur, Analogiebildungen, Differenzierungen bis hin zum Überprüfen der Reaktionen der Umwelt auf die eigenen Übernahmen und die eigene Verwendung. Durch den Abgleich der eigenen Produktionen mit der zielsprachigen Umgebung entwickelt sich die Grammatik also in einzelnen Bereichen. Haben die Lerner Vorerfahrungen mit der Analyse fremder Sprachen und Kenntnis von oder Bewusstheit für sprachliche Elemente, Prinzipien und Regeln, kann dieser Prozess optimiert werden. Kenntnis oder Sprachbewusstheit müssen nicht in Form von metasprachlich abrufbaren Regeln vorhanden sein. Es geht eher um Prinzipien und Strategien, nicht um Strukturkenntnisse einer bestimmten Sprache.

2.3 Das Salienzprinzip

Grundvoraussetzung für den Spracherwerb bildet die Verfügbarkeit von sprachlichem Input. Doch obwohl bereits Kinder im Erstspracherwerb zu unbewussten statistischen Analysen großer Datenmengen in der Lage sind (Lewis/Ellmann (2001) und die Kategorisierungsfähigkeit sowie die Fähigkeit, Gesichter, Mimik, Gestik, sprachliche Laute, Lautmelodien, prosodische Merkmale usw. zu segmentieren und in kombinierten Mustern zu erkennen, das Sprachenlernen erleichtern, macht Wiedererkennen und Reproduzieren von Mustern alleine noch keine Sprache aus. Das Kind muss zusätzlich erkennen, warum diese Muster in welcher Situation mit welcher Absicht von anderen geäußert werden (vgl. Tomasello 2009). Frequenz- und Funktionsanalysen reichen nicht aus, um das Auftreten von Strukturen im Erwerbsprozess zu erklären. Phänomene, die im sprachlichen Input unterdeterminiert sind, lassen sich erklären, wenn man Eigenschaften des Prozesses

der Sprachverarbeitung mit einbezieht (vgl. O'Grady 2008). Gelernt wird, was im Vordergrund steht und entsprechend wahrgenommen werden kann. Grammatik entwickelt sich danach als sekundäres Phänomen aus Sprachverarbeitung und Sprachgebrauch. Bevorzugt werden im Erwerbsprozess Strukturen, die das Arbeitsgedächtnis so wenig wie möglich belasten und so früh wie möglich entlasten. Sprachliche Konstruktionen werden gebrauchsbasiert in überschaubaren Handlungsfeldern allmählich aufgebaut, mit zunehmendem Abstraktionsgrad und zunehmender Produktivität (Bybee 2008, 216).

2.4 Das Situativitätsprinzip

Wenn Sprache in authentischen Situationen genutzt wird, dann ergeben sich sprachliche Differenzierungen und kulturelle Handlungsfähigkeit von selbst. Vorwissen und Kontext spielen bei der Informationsverarbeitung eine ganz wesentliche Rolle, denn das, was wahrgenommen wird, wird instinktiv mit bekannten Mustern oder Elementen (Merkmalen) von Mustern verglichen. Diesen Prozess kann man in die Teilschritte Filtern, Einordnen und Zuordnen unterteilen. Beim Filtern werden wichtige und unwichtige Information getrennt, beim Einordnen werden Begriffe in vorhandene Kategorien eingeordnet, beim Zuordnen werden semantische Beziehungen zwischen Begriffen geknüpft. Bekanntes lässt sich daher auch schneller und besser erkennen. Fehlende Informationen lassen sich bei dieser Mustererkennung meist aus dem Kontext erschließen. Häufig genügen daher wenige Elemente eines Ganzen (z.B. ein Nicken, Kopf-Schütteln, ein kurzes ‚Ja‘ etc.), um das Erkennen und Verstehen zu sichern. Auf diese Weise erfolgt auch der Erwerb von Hör- und Lesekompetenzen. Für die Informationsverarbeitung ist primär das Wissen über die Wortbedeutung nötig, also konzeptuelles Wissen. Dieses Wissen wird durch intensiven Sprachkontakt und authentische Sprachanwendungen erworben. Beim Verstehen greifen Lerner auf sich entwickelndes Weltwissen zurück, das als eine Verknüpfung und ein „Inbeziehungsetzen“ von Konzepten verstanden werden kann.

2.5 Das Praktikabilitätsprinzip

In einer Umgebung, in der Deutsch Zielsprache oder Lingua Franca ist, ergeben sich sprachliche Differenzierungen und kulturelle Handlungsfähigkeit automatisch auf Deutsch. Auf die Notwendigkeit von authentischer Interaktion für den Spracherwerb wurde bereits einleitend eingegangen. Weiterhin gilt es allerdings zu betrachten, dass nicht alle Lerner einen reichhaltigen Input in der Zielsprache zur Verfügung haben. Viele Schülerinnen und Schüler mit DaZ erleben immer noch Segregation sowohl im Alltag als auch in der Schule. Dazu kommt, dass ihre Interaktionsmöglichkeiten in der Schule stark durch traditionelle Unterrichtsformen eingeschränkt werden. Dadurch haben sie selten die Möglichkeit, Sprachmuster von anderen zu erfahren und selbst Sprache auszuprobieren.

2.6 Das Handlungsprinzip

Wenn Wörter und Grammatik als Handlungen verstanden werden, dann kann man an ihrem Erfolg lernen. Sprache entsteht in der Kommunikation mit anderen. Aus den Rückmeldungen des Empfängers erfährt ein Sprecher, ob eine Äußerung erfolgreich war, welche Reaktionen sie bewirkt hat, wie sie ggf. zu reparieren ist und zu welchen Folgen sie führt. Kurzum: aus den Rückmeldungen einer sprachlichen Handlung lernen die Sprecher. Nur durch die situative Einbindung können pragmatische Steuerungsmittel wie die komplizierten Modal- und Gradpartikel erworben werden. Nur so lassen sich auch die sprachkulturspezifischen Funktionen und Bedeutungen feststellen und erwerben.

2.7 Das Mediationsprinzip

Sprachwissen wird im mentalen Lexikon gespeichert, in dem lexikalisches Wissen in sogenannten Listemen, d.h. nicht weiter auflösbaren Einheiten als Form (Lexem) und Inhalt (Lemma) gespeichert ist (vgl. Roche 2013, 75ff). Die lexikalischen Konzepte enthalten die Bedeutung der Wörter, eine Beschreibung der möglichen syntaktischen (zum Beispiel welche Ergänzungen ein Verb benötigt) und grammatischen (z.B. mögliche Endungen) Kombinationsmöglichkeiten. Die Lexeme enthalten die Information über die äußere Form der Wörter (Phoneme, Morpheme, Silbenstruktur etc.). Die Aktivierung des mentalen Lexikons kann über verschiedene Sinneseindrücke erfolgen, so auch über die Lautung. Allerdings ist die Stärke der Aktivierung je nach Kontext unterschiedlich, was mit sich führt, dass auch Informationen zum Vorkommen von bestimmten Wörtern in bestimmten Situationen oder Kontexten bzw. beim Ausführen bestimmter sprachlicher Handlungen im mentalen Lexikon abgespeichert werden. Das heißt, dass inhaltliche Aspekte bei der Auswahl der aktivierten Lemmata und Lexeme eine wesentliche Rolle spielen. Diese Aktivierung funktioniert wie ein Netz von Beziehungen. Zentrale semantische Elemente (Knoten) werden dabei stärker aktiviert, entferntere werden schwächer aktiviert oder ko-aktiviert. Beim Suchen nach passenden Wörtern für die Konzepte werden somit gleichzeitig benachbarte, das heißt über verschiedene semantische Beziehungen verbundene Konzeptknoten mitaktiviert. Dabei kommt allerdings hinzu, dass neben Konzepten und Formen der Familiensprache dort auch Konzepte und Formen der neu angeeigneten Zielsprache gespeichert werden. Die Forschung (für einen Überblick vgl. Roche 2013, 75ff) hat sich lange damit beschäftigt, ob dies koordiniert, unterordnend, oder verbunden erfolgt. Ersteres würde voraussetzen, dass Konzepte und Formen der beiden Sprachen getrennt gespeichert werden. Der zweite Fall setzt voraus, dass ein in der Zweitsprache neu gelerntes Wort dem Konzept aus der Familiensprache zugeordnet wird. Im dritten Fall finden beim Zweitspracherwerb nicht nur die Aneignung neuer Wörter statt, sondern auch Veränderungen der vorhandenen Konzepte. Der Begriff aus einer der beteiligten Sprachen aktiviert primär das für

seine Kultur Typische, die semantischen Elemente des anderen Begriffsfeldes können aber mitaktiviert sein.

Sprachliche Handlungsfähigkeit bildet die Grundlage dafür, dass bereits vorhandenes Wissen auf konzeptueller Ebene aber auch zur Funktionsweise von Sprache oder zum Sprachverhalten transferiert werden kann, wenn eine neue Sprache gelernt wird.

2.8 Das Entwicklungsprinzip

Fehler sind normaler, unvermeidlicher Bestandteil der sich entwickelnden Sprache und Zeichen des individuellen Lernfortschritts: Experimentieren und ‚Fehler‘ gehören zur Normalität des Lernens. Im Erstspracherwerb gehen Bezugspersonen mit Fehlern instinktiv konstruktiv um, und zwar unabhängig davon, ob es sich um Abweichungen in Aussprache, Syntax, Morphologie oder Register handelt. Sie korrigieren Fehler nicht explizit, sondern greifen den Inhalt der Aussage auf und führen die Unterhaltung weiter, indem sie sie auf korrekte Art und Weise wiederholen und meist auch inhaltlich expandieren. Das nochmalige Aufgreifen des Sachverhaltes und Fortführen in zielsprachlicher Form führt positiv verstärkend und ohne negative Evidenz zum Lernerfolg.

Die Ausbildung grammatischer Regeln folgt eigenen Gesetzmäßigkeiten (Erwerbssequenzen, vgl. hierzu Terrasi-Haufe 2004), die sowohl von allgemeinen Prinzipien der Sprachverarbeitung als auch von den Einflüssen der Umgebung bestimmt sind. Aufgrund der in 2.2 genannten Prozesse können Formen entstehen, die nicht der Zielsprache entsprechen. An der Sprachoberfläche werden sie zwar als Fehler registriert, in Wirklichkeit zeigen sie an, dass Spracherwerbprozesse im Gange sind. In den meisten Fällen handelt es sich um Übergangsformen, die genauso wie im Erstspracherwerb dann verschwinden, wenn genügend sprachliche Erfahrungen gesammelt wurden, um sie der Norm der sprachlichen Umgebung anzupassen. Sind die Lerner so weit, reicht es oft, ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Realisierungen zu richten, um durch den Vergleich das Bewusstsein für die korrekte Form zu entwickeln. In einigen Fällen halten sie sich aber hartnäckig und können zu Stabilisierungen führen. Die Betrachtung von Fehlern als Zeichen für die Kreativität des Sprachlernprozesses bedeutet nicht, dass sie grundsätzlich ignoriert werden sollen, wichtig ist die Art und Weise, wie damit umgegangen wird.

3 Handlungsorientierung und Sprachenvermittlung

Eine interaktive Erklärung für Spracherwerb legt einerseits ein theoretisches Konzept von Sprache und Sprachkompetenz nahe, dass sich nicht in Wortschatz und Syntax erschöpft (Quasthoff 2016, 291), und fordert andererseits auch eine angemessene Unterrichtsgestaltung. Für die sprachdidaktische Methodik führt das oben Dargestellte mit sich, dass Unterricht authentische kommunikative Anlässe beinhalten muss, deren Bewältigung sprachliches Handeln verlangt, aber auch die Umsetzung von dessen Teilschritten unterstützt.

3.1 Konzepte der Handlungsorientierung

Handlungsorientierte Unterrichtsansätze finden ihren Ursprung eigentlich schon in Rousseaus ganzheitlichem Bildungsideal: bei der „Erziehung“ von Menschen sollen relevante aufgabenhaltige Situationen geschaffen werden, in denen Schülerinnen und Schüler dazu ermuntert werden *„vermeintliche Lösungsangebote oder vor-schnelle Urteile zu unterlassen und stattdessen zunächst auf der Ebene sinnlicher Wahrnehmung unterschiedliche Versuche zum Finden einer Lösung vorzunehmen und dann die Wahrnehmungsergebnisse so lange aufeinander zu beziehen“* (Hansmann 2006, 37), bis sie zu einer angemessenen Lösung gelangen können. Nach Rousseau bilden solche Lernarrangements die Grundlage, um *„die Bildung des logischen, des moralischen und des religiösen Urteils unabhängig von den Meinungen, Launen oder Vorurteilen anderer zu initiieren und umsichtig zu leiten“* (Hansmann, 2006, 46). Der Gedanke, dass die kombinierte Entwicklung sprachlicher, fachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen eine zentrale Bildungsaufgabe darstellt, wurde zu einem späteren Zeitpunkt u.a. von Pestalozzi, Diesterweg und der deutschen Arbeitspädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts aufgenommen.

Da Erkenntnis durch Wahrnehmung und Erfahrung entstehe, müsse im Unterricht induktiv vorgegangen werden. *„Die Theorie folgte aus den Tatsachen; sie führte vom Sinnlichen zu den Ideen, vom Experiment zum Axiom, vom geistig Nahen zum Entfernten, von der Mannigfaltigkeit zur Einheit. Der Lehrer ist dabei der Anregende, der Schüler der Selbsttätige, der Forschende und Entdeckende“* (Geißler 2006, 142). Durch Selbsttätigkeit werden Schülerinnen und Schüler zu eigenen Überlegungen und der Erprobung unterschiedlicher Lösungsversuche gezwungen. Dies fördert Problembewusstsein und Selbstständigkeit im Denken, Handeln und Urteilen. In den USA entwickelten Dewey und Kilpatrick unter dem Einfluss des Pragmatismus das Konzept des „Learning by doing“. Nach diesem Prinzip soll den Schülerinnen und Schülern im Unterricht die Möglichkeit gegeben werden, *„durch eigene Erfahrungen und Handlungen sowie durch Partizipation und Teilhabe an gemeinsam mit anderen durchgeführten Aktivitäten und Projekten zu einer umfassend selbsttätigen und selbst bestimmten Entwicklung ihres Lernens zu gelangen“* (Neubert 2006, 212). Während lebensweltliche Erfahrungen als Ausgangspunkt für gemeinsame konstruktive Lernprozesse genutzt werden,

kann deren Erweiterung nur durch angemessene Praktiken der sozialen Interaktion erreicht werden.

Weitere zentrale Impulse für die handlungsorientierte Unterrichtsmethodik lieferte die Berufspädagogik in den 1970er Jahren, als im Rahmen der Handlungsregulationstheorie von den Arbeitspsychologen Winfried Hacker (*1934) und Walter Volpert (*1942) das Modell der vollständigen Handlung entworfen wurde, auf dem die Entwicklung der Leittextmethode, bzw. ihres sechsstufigen Phasenverlaufs (Riedl 2011, 244) basiert:

- Informieren
- Planen
- Entscheiden
- Ausführen
- Kontrollstufe
- Bewerten

Der Grundsatz der handlungsorientierten Didaktik, dass *„ohne Selbsttätigkeit keine Selbständigkeit zu erreichen ist“* (Meyer 2006, 214) wurde von der Fremd- und Zweitsprachendidaktik meistens ignoriert. Zwar wird seit der „Kommunikativen Wende“ in den 1970er-80er Jahren in der Fremdsprachendidaktik kommunikative Kompetenz als das oberste Lernziel des Unterrichts betrachtet, allerdings bezieht sich diese meistens nur auf die Authentizität und Angemessenheit von Materialien zum Hör- und Leseverstehen sowie Sprech- und Schreibanlässe und nicht auf die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Einer der wichtigsten Ansätze, die Handlungsorientierung als Prinzip der Unterrichtsgestaltung in der Sprach- und Kulturvermittlung umsetzen, ist der Ansatz der Szenariendidaktik (vgl. Hölscher et al. 2006, 6f). Ein Lernszenario umfasst danach a) die gemeinsame Bestimmung eines Kernthemas durch Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte und b) die Auswahl einer Aufgabe. Der Unterricht sollte an die authentische Welt außerhalb des Unterrichts angebunden werden. Dadurch steigt das Interesse der Schülerinnen und Schüler. Je nach Interesse und individuellen Fähigkeiten können sie selbst entscheiden, ob sie allein, mit einem Partner oder in der Gruppe arbeiten. Bei der Auswahl der Aufgaben werden sie von ihrem Vorwissen geleitet und greifen zu einer Aufgabe, die ihren Interessen, ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten entspricht und führen sie mit unterschiedlichen Arbeits- und Lerntechniken aus. Durch Thema und Aufgabenstellung werden sie zwar gesteuert, sie können die Sprache aber (trotz Steuerung) in ihrer Lernergruppe frei und kreativ anwenden. Durch ein vielfältiges Angebot an Arbeitsformen werden mittels Methoden- und Medienvielfalt unterschiedliche Persönlichkeiten und Lernertypen berücksichtigt. Arbeitspartner finden sich sehr oft über die Wahl der Aufgabe. Diese immer wieder neuen Gruppenzusam-

mensetzungen bewirken auch immer neue dialogische Konstellationen in anderen lingua-kulturellen Schattierungen, d.h. mit anderem kulturellen Hintergrund. Darauf folgt c) die Erarbeitungsphase, bei der sich Schülerinnen und Schüler im Team organisieren und über die Gestaltung der Arbeit austauschen. Sie sammeln Informationen und planen und gestalten ihre Sprachprodukte aus. Diese werden in der d) Präsentationsphase vorgestellt und in der e) Optimierungsphase überarbeitet. Eine abschließende f) Reflexion schließt das Szenario ab.

Lernszenarien bieten durch die handlungsbegleitende Sprache die Möglichkeit, ausgewählte grammatische Strukturen zu integrieren. Somit werden diese Strukturen durch durchdachte Handlungszusammenhänge, Aufgaben und Spiele effektiv gefördert, wobei stets das Handeln im Vordergrund steht. Bei diesen Sprachaktivitäten sollte berücksichtigt werden, dass schwächere Schülerinnen und Schüler, wenn möglich, mit fortgeschrittenen zusammen arbeiten, denn sowohl das Erfahren von Sprache durch andere als auch das eigene Ausprobieren sollten hier einbezogen werden. Heterogenität in der Klasse soll somit nicht mehr als Belastung, sondern vielmehr als Bereicherung gesehen werden, denn, wenn sie richtig eingesetzt wird, kann Heterogenität als konstruktives Werkzeug verstanden werden. Die Sprachanwendung in Lernszenarien ermöglicht es, sowohl schwächeren als auch fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern, Fähigkeiten individuell auszubauen und durch das Miteinander wechselseitig voneinander zu lernen.

3.2 Umsetzung und Wirksamkeit

Während sich die DaF-Didaktik nach der kommunikativen Wende auf die (allerdings immer noch stark behavioristisch geprägte) Vermittlung von Standardroutinen zur Erfüllung von Ausdrucks- und Appellfunktion in Alltagssituationen (Begrüßung, Smalltalk, Einkaufen, Restaurantbesuch, usw.) konzentriert hat, hat die DaZ-Didaktik in den letzten Jahren einen Schwerpunkt auf die Betrachtung des sprachlichen Zeichens selbst, losgelöst von dessen Kontext und Funktion, und auf eine stark auf die Benennungsfunktion reduzierte Betrachtung von Sprache als Symbol gelegt. Dieser eingeschränkte Blickwinkel wird wiederum von sogenannten „interkulturellen“ Ansätzen ergänzt, die anhand stereotypisierender Darstellungen daraus resultierendes unangemessenes sprachliches Verhalten vorzuentlasten versuchen.

In Sprachlernszenarien werden dagegen Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, sprachlich zu handeln, und sie werden zu authentischem, effektivem Sprachhandeln angeleitet. Aufgrund welcher Mechanismen dies erfolgt, soll am folgenden Beispiel veranschaulicht werden.

Im Szenario „Wo bleibt Mika?“ (Roche et al. 2016, 31ff) stellen Schülerinnen und Schüler zu Unterrichtsbeginn fest, dass ein Kind im Unterricht fehlt. Das ist eine Situation, die für den Grundschulalltag authentisch ist und überall vorkommt. In einer solchen Situation wollen Kinder normalerweise in Erfahrung bringen, was passiert ist. Dabei werden sie durch Wortschatz entlastende Übungen, vorstrukturierte Materialien und aktivierende Methoden unterstützt. Befragt werden die Schulsekretärin, evtl. Geschwisterkinder oder Freunde. So werden aus verschiedenen Quellen Informationen zum Vorgefallenen gesammelt und dem Klassenverbund berichtet. Ist nun klar, was mit dem abwesenden Kind passiert ist, werden die Kinder dazu angeregt, tätig zu werden. Sie dürfen Vorschläge machen, wie sie die Mitschülerin bzw. den Mitschüler unterstützen und aufmuntern können. Im Anschluss daran entscheiden sie sich für die Erarbeitung eines sprachlichen Produktes, dass sie dem abwesenden Kind überbringen oder zuschicken: eine Hausaufgabenmappe, eine selbstgebastelte Geschenktüte, eine Karte oder einen Brief mit Tipps, um schneller gesund zu werden. Weitere Unterstützung durch vorstrukturierte Materialien erhalten sie bei deren Planung und Durchführung in Kleingruppen. Eine gegenseitige Bewertung der fertigen Produkte erfolgt nach deren Vorstellung im Klassenverbund in Form eines Rundgangs, so dass sie vor dem Überreichen nochmals überarbeitet werden können. Eine Reflexion des Geleisteten und Gelernten in Form eines Schreibgesprächs rundet das Szenario ab.

KV 5 AB Aufmunterungskarte & Satzkarten

Name:

Datum:

Dein kranker Mitschüler würde sich über eine Postkarte sicher sehr freuen. Hier findest du eine, die du selbst gestalten kannst.



1. Die Satzkarten können dir helfen.



2. Versuche zu schreiben, du kannst aber auch die Satzkarten aufkleben.



3. Auf die Vorderseite kannst du ein Bild malen.



4. Wenn du die Satzkarten nicht mehr brauchst, ordne sie in deine Wortschatzkiste ein, so gehen sie nicht verloren.



Kannst du auch eine Postkarte ohne Vorlage schreiben und gestalten?

Satzkarten

Liebe/Lieber

Wie geht es dir?

Wir hoffen, dass du bald wieder gesund wirst!

Gute Besserung wünscht dir die Klasse

Dein/Deine

Abb. 1: Vorlage für eine Aufmunterungskarte (Roche et al. 2016, 41)

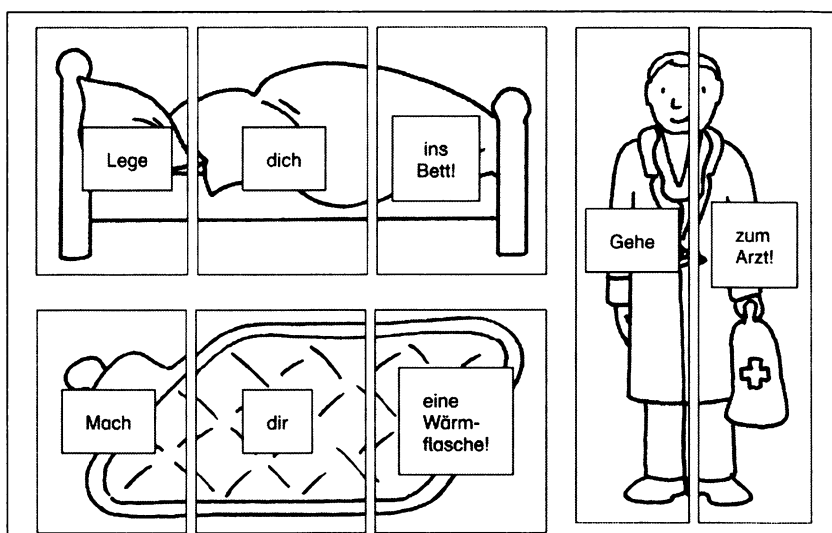


Abb. 2: Gesundheitstipps-Puzzle (Roche et al. 2016, 50)

Der Einsatz solcher Szenarien leitet nicht nur zum sprachlichen Handeln in authentischen relevanten Situationen über, sondern deckt integriert und binnendifferenziert Kompetenzbereiche aus den unterschiedlichen Fachlehrplänen ab, wie in Abb. 3 am Beispiel des bayerischen Lehrplan plus dargestellt wird.

Die Wirksamkeit eines szenariendidaktischen Unterrichts wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung „Focus on Handlung“ (Roche et al. 2012) überprüft. Während einer 10-tägigen Unterrichtsphase wurde das Verhalten von 50 Schülerinnen und Schülern (3. Klasse) von einem 9-köpfigen Evaluatorenteam im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen protokolliert (Roche et al. 2012, 78ff). Neben den Personen, mit denen sie interagierten, wurde festgehalten:

- wie sie sich Informationen beschafften,
- wie sie Themen entwickelten,
- wie sie ihre Erfahrungen und Schlussfolgerungen sprachlich umsetzten,
- wie sie Entscheidungsprozesse unterstützten,
- wie sie mit Konflikten umgingen,
- wie sie interagierten.

Daneben wurden vor und nach der Intervention Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler zu den sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler befragt.

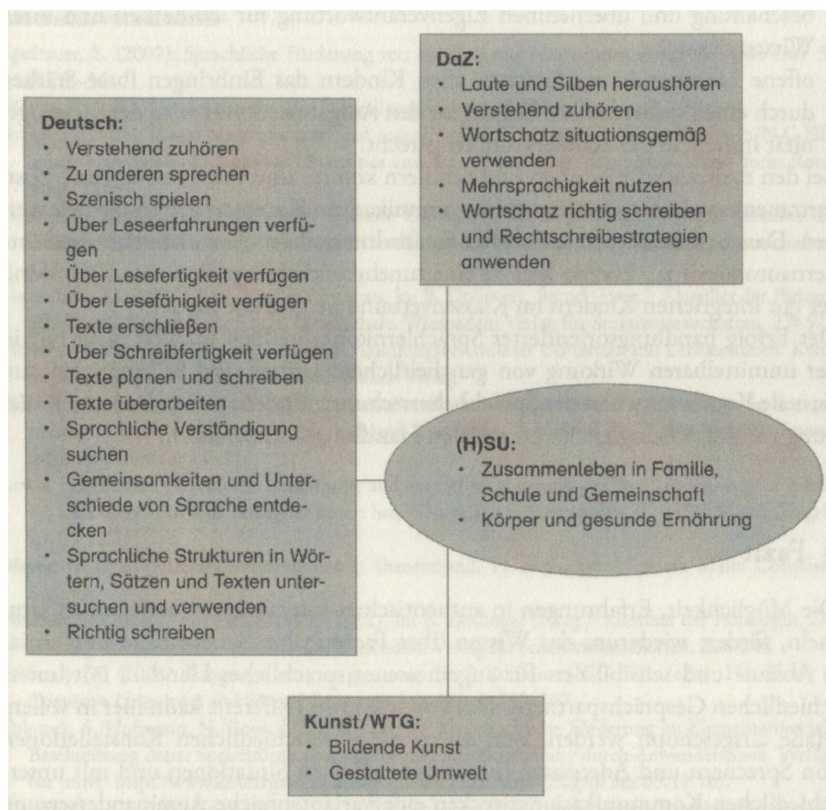


Abb. 3: Im Szenario „Wo bleibt Mika?“ geförderte Kompetenzen (Roche et al. 2016, 31)

Die Befunde der Studie (Roche et al. 2012, 61ff) weisen auf Folgendes hin:

- offene, aufgabenbasierte und handlungsorientierte Lernsituationen bewirken eine stärkere sprachliche Interaktion und somit einen intensiveren Austausch unter Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Lerninhalte und Kommunikationsmanagement sowie soziale und demokratische Prozesse;
- handlungsorientierte Lernsituationen steigern selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und die Motivation;
- dies bewirkt ein gesteigertes Interesse an formaler Akkuratheit von Sprache und Kommunikation, das sich unter anderem in eigenen Recherchen und Fragen an die Lehrkraft äußert;
- in handlungsorientierten Lernsituationen bringen die Schülerinnen und Schüler individuelles Vorwissen in den Unterricht ein;
- gleichzeitig erhalten sie die Chance, Wissen in Erfahrung zu bringen, das sie interessiert. So erweitern und vertiefen sie ihre Strategien der Informations-

beschaffung und übernehmen Eigenverantwortung für ihr Lernen und ihren Wissenszuwachs;

- offene Lernformen ermöglichen allen Kindern das Einbringen ihrer Stärken durch einen individuellen Zugang zu den Aufgaben. Somit wird der Heterogenität innerhalb der Schülergruppen gerecht.

Bei den meisten Schülerinnen und Schülern konnte eine Verbesserung des Selbstvertrauens sowie der sozialen und kommunikativen Kompetenzen festgestellt werden. Daneben nahmen ihre Lernfreude, ihr Interesse an dem Unterricht und ihre Lernautonomie zu. Ebenso konnte eine zunehmende Integration von davor weniger gut integrierten Kindern im Klassenverbund beobachtet werden.

Der Erfolg handlungsorientierter Sprachlernkonzepte liegt folglich nicht nur in der unmittelbaren Wirkung von ganzheitlichem Lernen und Selbsttätigkeit auf formale Kompetenzen in der Sprachbeherrschung, sondern gerade in deren Beziehung zu und Abhängigkeit von sozialen Handlungskompetenzen.

4 Fazit

Die Möglichkeit, Erfahrungen in authentischen Interaktionssituationen zu sammeln, fördert wiederum das Wissen über Fachinhalte, Sachverhalte und soziale Abläufe und sensibilisiert für angemessenes sprachliches Handeln mit unterschiedlichen Gesprächspartnern. Das Potenzial von Differenz kann hier in vollem Maße ausgeschöpft werden, weil durch die unterschiedlichen Konstellationen von Sprechern und Adressaten in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlichen Kommunikationszwecken eine variantenreiche Auseinandersetzung entsteht.

Weiterführende Literaturempfehlungen

Roche, Jörg (2016): Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Narr Attempto.

Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hgg.: und Ko-Autoren mit Kathrin Gietl, Sandra Litwin und Mirjana Šimić). DaZ – Schüler im Regelunterricht fördern 3./4. Klasse. Augsburg: Auer APP Lehrerfachverlage, 2017.

Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hgg.: und Ko-Autoren mit Kathrin Gietl und Mirjana Šimić). DaZ – Schüler im Regelunterricht fördern Kl.1/2. Donauwörth, Auer/APP Lehrerfachverlage, 2016.

Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hgg.: und Ko-Autoren mit Kathrin Gietl und Mirjana Šimić): 33 Methoden Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht. Donauwörth, Auer/APP Lehrerfachverlage, 2015.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (2007): Sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Info DaF 34 (1), 3–36.
- Bühler, K. (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: G. Fischer.
- Bybee, J. (2008): Usage-based grammar and second language acquisition. In: P. Robinson/N.C. Ellis (eds.): Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. New York: Routledge. 216–236.
- Geißler, G. (2006): Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. In: B. Dollinger, (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 127–150.
- Hansmann, O. (2006): Jean-Jacques Rousseau. In: B. Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 27–52.
- Hölscher, P./Piepho, H./Roche, J. (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken Verlag.
- Hölscher, P./Roche, J./Simic M. (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14 (2).
- Lewis, J.D./Elman, J.L. (2001): Learnability and the statistical structure of language: poverty of stimulus arguments revisited. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/20670534.pdf> (Zugriff am 05.12.16)
- Meyer, H. (2006): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. 11. Aufl., Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Neubert, S. (2006). John Dewey (1859-1952). In: B. Dollinger (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 221-246.
- O'Grady, W. (2008): Language without grammar. In: P. Robinson/N.C. Ellis (eds.). Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition 139–167.
- Polotzek, S./Hofmann, N./Roos, J./Schöler, H. (2008). Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html> (Zugriff am 05.12.16).
- Quasthoff, U. (2016): Ko-Konstruktion in Erwachsenen-Kind Interaktionen: membership und der Erwerb von sprachlicher Kompetenz. In: Dausendschön, U./Gülich, E./Krafft, U. (Hrsg.): Ko-konstruktion als Konzept und als Perspektive. Bielefeld: Transkript Verlag, 287–312.
- Riedl, A. (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Richert, P. (2005). Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roche, J./Reher, J./Simic, M. (2012). Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungs-orientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Münster: LIT.
- Roche, J./Terrasi-Haufe, E. (Hgg.: und Ko-Autoren mit Kathrin Gietl und Mirjana Šimić). DaZ – Schüler im Regelunterricht fördern Kl.1/2. Donauwörth, Auer/APP Lehrerfachverlage, 2016.
- Roche, J.: (2013). Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Tübingen: UTB.
- Terrasi-Haufe, E. (2004): Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz. Tübingen: Niemeyer.
- Tomasello, M. (2009): Constructing a language: A usage-based theory of language acquisitions. Cambridge: Harvard University Press.